

Gabbiani, Beatriz; Orlando, Virginia

Actos de discurso directivos en el salón de clase

II Coloquio Argentino de la IADA

11 al 13 de mayo de 2005

Gabbiani, B.; Orlando, V. (2005). Actos de discurso directivos en el salón de clase. II Coloquio Argentino de la IADA, 11 al 13 de mayo de 2005, La Plata, Argentina. El diálogo: Estudios e investigaciones. EN: Actas del II Coloquio Argentino de la Asociación Internacional de Análisis del Diálogo. El diálogo: estudios e investigaciones. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13066/ev.13066.pdf

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ACTOS DE DISCURSO DIRECTIVOS EN EL SALÓN DE CLASE

Beatriz Gabbiani

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República | Uruguay
gabbiani@lin.fhuce.edu.uy

Virginia Orlando

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República | Uruguay
vorlando@chasque.apc.org

Resumen

En esta ponencia presentaremos un análisis de actos directivos en el contexto institucional propio del salón de clase. Por acto de discurso directivo (Haverkate 2004) entendemos aquellos actos en los que el hablante tiene como fin influir en el comportamiento intencional del interlocutor de forma que éste lleve a cabo la acción descrita por el contenido proposicional del enunciado. Estudiaremos tanto la organización secuencial como sus efectos comunicativos a partir de ejemplos tomados de nuestro corpus, conformado por clases de primaria, secundaria y universidad (en este último caso, clases de español para extranjeros). Diversos autores coinciden en que lo que hace tan especial al salón de clase es que el habla allí es radicalmente asimétrica (cf. Stubbs 1983, Carden 1991). Las opciones pedagógicas con relación a los procesos dialógicos y la selección de variedades lingüísticas pueden parecer simplemente opciones técnicas, pero son de naturaleza ideológica y tienen consecuencias importantes en el establecimiento de roles. Las clases de español en inmersión analizadas, presentan especificidades interesantes en lo concerniente a la asimetría inherente a su contexto interactivo. Dichos cursos, inscritos dentro del enfoque comunicativo, priorizan actividades interactivas y tareas con finalidades específicas que comprometan a los estudiantes (Almeida Filho 1996). En este enfoque el profesor se asume como facilitador / negociador que propone actividades que permitan a los estudiantes interpretar, expresar y negociar sus propios significados (Clark 1986). Pero al mismo tiempo, al ser el profesor nativo, las actividades interactivas están enmarcadas en un ámbito comunicativo donde el hablante nativo ocupa, aparentemente, una posición de autoridad “reforzada” debido al conocimiento de la lengua y de la cultura de arribo (Woken y Swales 1989).

Parte 1

Aprendiendo a reconocer demandas y a responderlas

Beatriz Gabbiani

En esta ponencia presentaremos un análisis de actos directivos en el contexto institucional propio del salón de clase. Por acto de discurso directivo (Haverkate 2004) entendemos aquellos actos en los que el hablante tiene como fin influir en el comportamiento intencional del interlocutor de forma que éste lleve a cabo la acción descrita por el contenido proposicional del enunciado. Estudiaremos tanto la organización secuencial como sus efectos comunicativos a partir de ejemplos tomados de nuestro corpus, conformado por clases de primaria y secundaria. Diversos autores coinciden en que lo que

hace tan especial al salón de clase es que el habla allí es radicalmente asimétrica (cf. Stubbs 1983, Cazden 1991). En este marco asimétrico es que los docentes realizan actos directivos (con diferente grado de imposición y distintas estrategias de cortesía) y los niños aprenden a reconocerlos y a responder de forma adecuada a su rol de alumnos.

Los intercambios conversacionales ocupan un lugar importante entre las actividades educativas, debido a que la transmisión de conocimientos es un objetivo indiscutido de la escuela, y esta transmisión se lleva a cabo fundamentalmente por medio de la explicación verbal de los conocimientos. Por otra parte, es por medio del lenguaje, primariamente, que se establecen en el aula tanto la organización y el control, como la participación y la iniciativa, al tiempo que se organiza la estructuración y la secuenciación de las actividades.

Al ingresar a la escuela, los niños deben desarrollar su competencia comunicativa para abarcar las reglas de esta nueva situación o, de lo contrario, corren el riesgo de no intervenir de forma apropiada. Los maestros serán, por su parte, los principales (aunque no únicos) agentes de transmisión de estas reglas, que podrán ser en parte institucionalizadas (es decir, compartidas por el resto de la institución escolar) y en parte específicas de situaciones, actividades o, incluso, docentes diferentes.

En esta ponencia me centraré en la forma en que se realizan distintos tipos de actos directivos y, en algunos casos, las respuestas a los mismos.

Es sabido que los docentes realizan muchos actos directivos a lo largo de una clase. También es notoria y característica la asimetría que existe en las aulas entre docentes y alumnos, particularmente si se trata de niños, puesto que a la asimetría propia de los roles institucionales se suma el hecho de que los docentes son adultos. En investigaciones anteriores (Gabbiani 2000: 148-149) hemos visto que “si bien las maestras realizan muchos actos amenazantes de la imagen (en términos de Brown y Levinson) prefieren en general acompañarlos con acciones reparadoras que los suavicen [...]. Las maestras cuentan con un poder relativo siempre a su favor que les permite variar el grado de imposición según la distancia social que establezcan con los alumnos”.

Las maestras analizadas en el trabajo anterior que acabamos de citar (Gabbiani, op. cit.), muestran una preferencia por el uso de estrategias de cortesía que suavizan la imposición del acto, es decir, tratan de demostrar respeto por la libertad de sus interlocutores. Una de las estrategias descritas por Brown y Levinson (1990: 190) es la de “impersonalizar al hablante y al oyente”. Según estos autores, una manera de indicar que el hablante no pretende coaccionar al oyente es presentar el AAI (acto amenazante de la imagen “*face threatening act*”) como si el agente fuera otro (no el hablante o por lo menos no el hablante solo), y el interpelado fuera alguien diferente del oyente, o incluyera al oyente. Para lograr esto se buscan maneras de evitar el “tú” o el “vos” y el “yo”, por ejemplo, usando formas no conjugadas del verbo (“Levantando la mano” en vez de “Levanten la mano”, y mucho menos el unimaginable, en este contexto, “Yo quiero que ustedes levanten la mano”), sustantivos o adverbios (“Silencio”, “Fuerte” en vez de “Hagan/hacé silencio” o “Hablen/hablá fuerte”) o verbos impersonales (“Hay que” en vez de “Yo te digo que tenés que”).

El uso del indicativo en lugar del imperativo en las órdenes puede ser visto también dentro de esta estrategia como un distanciamiento del punto de vista, en la medida en que no se ordena sino que se describe el acto deseado por el hablante como si ya estuviera pasando, como en los ejemplos siguientes:

Maestra Ana 8- Me escuchan, por favor.

Maestra Carla 104- Bueno, copian los deberes.

Maestra Dora 326- Bueno, niños, se ponen de pie.

La otra estrategia que aparece con una alta frecuencia en esta muestra es la utilización de la 1ª persona del plural. Este es un caso de cortesía en el que se enfatiza el enfoque compartido por ambos interlocutores, y el hablante trata de demostrar que comparte los deseos del oyente. Se trata de la estrategia 12 de Brown y Levinson (1990: 127) en la que hablante y oyente se incluyen en la acción. Utilizar un "nosotros" inclusivo cuando en realidad el hablante se refiere a "tú" es un llamado a los presupuestos cooperativos y por lo tanto un paliativo (una acción reparatoria) del AAI. El uso de la 1ª persona del plural sirve para suavizar pedidos, como si el oyente deseara la acción tanto como el hablante. Algunos ejemplos son:

Maestra Betty 116- Vamos a terminar con los avioncitos, Rodrigo, eh.

Maestra Betty 122- Hacemos silencio. Rodrigo. Hacemos silencio primero.

Maestra Carla 82- Jorge, miramos al pizarrón.

Maestra Carla 205- Nos vamos a sentar bien, Jorge, nos vamos a sentar bien.

Es importante destacar que las maestras ponen en práctica estas estrategias para evitar el choque de voluntades, es decir, para atenuar la imposición y demostrar un reconocimiento de la imagen de los niños, pero en ningún momento abandonan el intento de imponer lo que se proponen. Esto significa que pueden transformar una orden en pedido, pero esto no afecta al hecho de que el hablante (la maestra) pretenda que su interlocutor (el niño) haga lo que ella quiere, y en la mayoría de los casos lo logre.

Las estrategias de cortesía en estos casos son, desde este punto de vista que no es el de Brown y Levinson, una manera más de imponerse, aunque disimulando la imposición en mayor o menor medida en función de la distancia entre la maestra y los niños. Teniendo en cuenta los conceptos de distancia social, poder relativo y variación del grado de imposición manejados por Brown y Levinson, se podría decir que las maestras cuentan con un poder relativo siempre a su favor que les permite variar el grado de imposición según la distancia social que establezcan con los alumnos.

El análisis que acabo de mostrar fue realizado sobre los enunciados de un conjunto de maestras, aislándolos de las intervenciones previas y posteriores, sin tener en cuenta las respuestas de los alumnos (que en muchos de estos ejemplos es una respuesta no verbal). Sin embargo, el concepto de acto de discurso parece más interesante para el análisis de la interacción. De acuerdo con Haverkate (2004), los actos de discurso son actos de habla incrustados en una situación comunicativa concreta. Tienen por lo tanto, una extensión variable, que puede presentar un núcleo acompañado de secuencias previas y posteriores de presentación, ampliación o justificación, por ejemplo. También pueden estar constituidos por más de una intervención, e incluso por intervenciones de interlocutores diferentes. En este sentido, el acto de discurso es una ampliación del concepto del acto de habla tal como lo propuso Searle (1969). De los tres tipos de actos discursivos propuestos por Haverkate, asertivos, directivos y expresivos, analizaré, como ya dije, los directivos en este trabajo. Se trata de actos en los que el hablante tiene como fin influir en el comportamiento intencional del interlocutor de forma que éste

lleve a cabo la acción descrita por el contenido proposicional del enunciado. Las sugerencias, los pedidos y las órdenes son actos que, si bien difieren en su fuerza directiva, pueden definirse precisamente como directivos ya que por medio de todos ellos se pretende que el interlocutor haga algo.

Según Levinson (1983), las secuencias en que aparecen los pedidos o demandas están conformadas por 4 movimientos:

- pre-pedido
- indicación de disponibilidad
- pedido
- respuesta

En una situación de compra, la secuencia funcionaría de la siguiente manera:

L1: Hola, tiene baterías ee tamaño C?

L2: Sí, señor

L1: Quisiera 4, por favor

L2: [las va a buscar]

El movimiento de pre-pedido se justificaría por la necesidad de evitar un posible rechazo.

Como dijimos antes, las maestras tratan de evitar la imposición cuando no es estrictamente necesario, por lo tanto tratan de no dar órdenes sino de utilizar formas indirectas, incluidas insinuaciones (*hints*). En el ejemplo siguiente, tomado de un primer año de primaria (niños de 6 años)¹, la maestra está recorriendo las mesas y controlando si entregaron los deberes (una carta). Se mueve entre las mesas, se encuentra con una campera en el piso y simplemente dice “Cuidado con la campera”. Otro niño, no el dueño de la campera que fue el destinatario de este enunciado, dice “Mirá la campera”, también como forma indirecta de decirle al dueño de la prenda que debe levantarla. El dueño se justifica sosteniendo que la dejó “acá” (en la silla), defendiéndose de una posible acusación de descuido. La maestra repite la estructura utilizada por el compañero y la amplía, agregando ahora sí un enunciado directivo con un grado bajo de imposición, puesto que elige una forma interrogativa – negativa introducida por “por qué” (“¿Por qué no la colgás en el perchero en vez de dejarla en el piso?”), y luego sigue con el control de los deberes. El niño levanta la campera y la pone en el perchero, respondiendo al pedido/orden de la manera esperada.

1º año, Primaria (Maestra Betty)

Hora 15:50. La maestra (M) está controlando si hicieron los deberes (una carta) y se pasea por la clase.

M: ¿Tú me la entregaste? ¿Querés hacer otra? Bueno. *Cuidado la campera*. Dejen pasar.

¹ En Uruguay, la educación de nivel primario dura seis años y la de nivel secundario también seis: tres años de ciclo básico común (obligatorio) y tres de bachillerato. En primaria hay una maestra por clase y en secundaria una maestra por disciplina.

A1: *Mirá la campera.*

A2: *Yo la dejé acá.* (se refiere a la silla)

M: *Mirá tu campera donde está. ¿Por qué no la colgás en el perchero en vez de dejarla*

en el piso? Santiago no escribió la carta, ¿no? (dirigiéndose a Santiago)

Santiago: Sííí.

M: Yo no la vi, ¿dónde está? La de Santiago no está. La carta de Santiago no está.

“Cuidado con la campera” y “Mirá la campera donde está” pueden ser vistos como insinuaciones (*hints*), como indicadores para que el niño realice la acción sin necesidad de que se le pida u ordene directamente. Al no responder con la acción esperada, la maestra opta por realizar un acto directivo atenuado o indirecto, que es respondido por el niño de la forma esperada. Al responder “Yo la dejé acá”, el niño está demostrando que entiende la fuerza de las intervenciones anteriores de la maestra y un compañero, pero no realiza lo esperado hasta más adelante. Su intervención puede ser vista, de todas formas, como una defensa de su imagen. Lo interesante aquí es que, a pesar de que tanto la intervención de la maestra como la del compañero son indirectas, el niño reconoce la fuerza directiva de las mismas. Según Wells (1981), parecería que hay una predisposición general a aceptar a todos los enunciados como orientados hacia la acción, si una interpretación de este tipo puede resultar apropiada en el contexto. Niños de 3 años responden a pedidos indirectos de la misma manera que a los directos, según este autor, quien además explica que esta predisposición puede expresarse de las siguientes maneras:

- i. Si puede interpretarse que el contenido proposicional tiene implicaciones relacionadas con la acción en el contexto en que es producido un enunciado, debe interpretarse de esta forma.
- ii. Si es posible que el hablante pueda desear que el oyente realice una acción y ésta está al alcance del oyente, entonces el oyente debe tratar al enunciado como si se tratara de un pedido para que realice esa acción.
- iii. Si es posible que el oyente pueda desear que se realice una acción y ésta está al alcance del hablante, entonces el enunciado debe interpretarse como un ofrecimiento del hablante para realizar la acción.

Ervin-Tripp (1976, apud Holmes 1983), sostiene que “serán interpretados como directivas aquellos enunciados que quiebran la continuidad tópica en el discurso, y que refieren a actos prohibidos u obligatorios para los oyentes, que mencionan referentes centrales en esos actos, o que dan ejemplos de los argumentos centrales de reglas sociales sobreentendidas”. En el salón de clase hay muchos ejemplos de este tipo, como “Alguien está conversando”, “Veo chicles” o “¿Dónde va la merienda?” En el ejemplo que acabamos de ver, la ruptura tópica es obvia, como también lo es el hecho de que la maestra les ha transmitido a los alumnos las reglas correspondientes a dónde van las cosas, y en particular, que la ropa de abrigo se debe colgar en los percheros que hay a lo largo de la pared.

El ejemplo siguiente está tomado de una clase de primer año de secundaria (chicos de 12 años). La profesora de Idioma Español va a iniciar una tarea ya anunciada, de análisis de un texto con imágenes de historieta.

1º Año, Secundaria (Clase de Idioma Español)

P : *Antes de.. de pasar a lo que teníamos previsto, yo les quería pedir que ustedes recorten, ahora, esta primera parte de las fotocopias, este texto icónico-verbal.* [murmullo] *Lo recortan y lo pegan en el cuaderno.*

[murmullo, ruido] *Acá hay cascola.* [murmullo]

A ver si:: *podemos emplear el menor tiempo posible en esto.* Este texto, el que es icónico-verbal, tiene cuatro viñetas. [murmullo, ruido] *Lo cortamos y pegamos.*

[murmullo, ruido. 12 segundos]

A a : ¿Lo pegamos? ←

P : *Lo pegan, sí.*

[murmullo. 10 segundos]

P : Bueno, ¿estamos prontos?

Varios **A :** ¡No!

A b : ¡No!

A c : ¡No!

[murmullo. largo]

A d : ¿Lo pegamos? ←

P : Sí.

P : Bien

[murmullo. largo]

P : Cxxx, viste que está, que el texto está comunicando

Otra A : Un robo

P : Los cuatro se refieren .. a lo mismo. Vamos a observar la parte icónica primero, es decir, los dibujos ¿Quiénes son los personajes de la primera viñeta?

A I : Son dos mujeres.

P : Son dos mujeres.

En este caso, la profesora, que había anunciado una actividad, introduce las indicaciones para la realización de una tarea previa no anunciada con una serie de atenuaciones que suavizan la imposición y también el hecho de que la actividad original se vea postergada. En este caso ella opta por usar la primera y la segunda persona (a diferencia de los casos que veíamos antes), pero no utiliza los verbos “querer” o “pedir” en el indicativo (“Quiero que uds. /Les pido que uds.”), sino que usa una perífrasis en pretérito imperfecto (“Yo les quería pedir”), que señala el alejamiento propio de la estrategia de cortesía. Las indicaciones las da en indicativo, y utiliza también la primera persona del plural, introducida por “A ver si ...”, todos indicadores de intentos de no imposición. Si bien las indicaciones son claras a pesar de la opción por formas indirectas o atenuadas, dos niños en diferentes oportunidades preguntan “¿lo pegamos?” para corroborar si entendieron bien las directivas. Se podría interpretar que al no quedar absolutamente clara la fuerza directiva, los chicos buscan corroboración explícita por parte de la profesora.

El último ejemplo que voy a mostrar es un malentendido, producto de la interpretación de una pregunta como una preparación para una demanda. En este episodio, se está hablando acerca del estado del tiempo, se comprueba que está nublado y no se ve el sol,

y de allí se pasa a hablar acerca del movimiento de los astros y del hecho de que están aunque no los veamos. Repentinamente, la maestra pretende iniciar una conversación preguntándole a Lorena qué hizo el día anterior, sin dar señales acerca de la razón del cambio tópico, salvo una pausa. La niña interpreta el cambio tópico repentino como una preparación para una demanda, y, encontrándose en falta porque no había hecho alguna tarea domiciliaria, se defiende aduciendo que no había copiado los deberes cuando no estaba entre las intenciones de la maestra el controlar los deberes en esta instancia. El malentendido le causa gracia a la maestra, y es para nosotros una demostración de cómo se interpretan los movimientos conversacionales en función de los roles y sus prerrogativas a tan temprana edad.

1º Año, Primaria (Maestra Dora)

...

M: ¿Quién era que daba vuelta alrededor del sol?

Voz: El planeta

Voz: La tierra

M: La tierra. (pausa) Bueno, Lorena nos va a contar algo ahora. ¿Qué hiciste ayer, Lorena?

Lorena: Trabajé.

M: Trabajaste. ¿En casa? ¿Qué hiciste?

Lorena: Yo no había copiado.

M: ¿Lo qué?

Lorena: Los deberes.

M: (se ríe) No, yo no te preguntaba nada de los deberes, sólo te preguntaba qué hiciste en tu casa ayer. Ayer después que almorzaste, después que comiste la comida, ¿qué hiciste?

Hemos intentado mostrar la dinámica de los actos directivos en aulas con niños de edad escolar e inicio de secundaria. En primer lugar, vimos las estrategias por parte de los docentes y luego el reconocimiento, la aceptación o la justificación como respuesta por parte de los niños a esos actos directivos. Los ejemplos muestran cómo los docentes manejan el poder tratando de que el grado de imposición de las demandas no amenace la imagen de los niños. Estos, por su parte, aprenden a reconocer formas indirectas e insinuaciones propias de quienes tienen un mayor poder relativo, y actúan en respuesta a las mismas de la forma esperada de acuerdo a su rol.

BIBLIOGRAFÍA

- BROWN, P. y S. LEVINSON (1990) *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University.
- CAZDEN, C. (1991) *El discurso en el aula*, Barcelona: Paidós.
- GABBIANI, B. (2000) *Escuela, lenguaje y poder. La organización de la conversación como un medio de regulación del poder en el salón de clase*, Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- HAVERKATE, H. (2004) "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española", en D. BRAVO y A. BRIZ (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel Lingüística, 55-66.
- HOLMES, J. (1983) "The structure of teachers' directives", en Jack C. RICHARDS y Richard W. SCHMIDT (eds.) *Language and Communication*, New York: Longman.
- LEVINSON, S. -1983- *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SEARLE (1969) *Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University.
- STUBBS, M. (1983) *Discourse Analysis*, Chicago: University of Chicago.
- WELLS, G. (1981) "Language as interaction", en G. WELLS *Learning through interaction*, Cambridge: Cambridge University.

////////////////////

Parte 2

El contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Virginia Orlando

En esta ponencia se presenta un análisis de actos directivos (Haverkate 1994 y 2004) en el contexto institucional propio del salón de clase de lenguas extranjeras, concretamente, de español LE (ELE de aquí en más) en inmersión. Las clases analizadas presentan especificidades interesantes en lo concerniente a la asimetría inherente a su contexto interactivo. Dichos cursos, inscritos dentro del enfoque comunicativo, priorizan actividades interactivas y tareas con finalidades específicas que comprometan a los estudiantes (Almeida Filho 1993). En este enfoque el profesor se asume como facilitador / negociador que propone actividades que permitan a los estudiantes interpretar, expresar y negociar sus propios significados (Clark 1987). Pero al mismo tiempo, al ser el profesor nativo, las actividades interactivas están enmarcadas en un ámbito comunicativo donde el hablante nativo ocupa, aparentemente, una posición de autoridad "reforzada" debido al conocimiento de la lengua y de la cultura de arribo (Woken y Swales 1989).

1. INTRODUCCIÓN

Los cursos de español para universitarios brasileños ofrecidos por la Universidad de la República se enmarcan en el enfoque comunicativo de LEs, en la medida que subyace a los mismos una visión de lengua focalizada en la comunicación como forma de acción social, y el objetivo del aprendizaje es el conocimiento de las convenciones socioculturales que gobiernan las formas y los actos lingüísticos de un grupo determinado. Asimismo, dentro de las diferentes tendencias identificables en el ámbito de dicho enfoque, la propuesta de los referidos cursos se situaría en la tendencia de enseñanza comunicativa "progresista" (Almeida Filho 1993, Bizón 1994), que prefiere actividades interactivas y tareas que involucren a los aprendices en articulaciones discursivas con finalidades específicas, de relevancia y pertinencia para los mismos.

En este enfoque de enseñanza de LEs, se asume que el aprendiz ocupa el papel central en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que el profesor se desempeña como "facilitador" de esos procesos y "negociador" de la interacción en el salón de cla-

se (Breen y Candlin 1980, Clark 1987, entre otros). Parecería que los roles ahora configurados en el salón de clase (aprendices-profesor, profesor-aprendices) asumen en esa visión una reasignación del “espacio interactivo”, donde la centralidad se reserva al aprendiz de LE, involucrado en actividades que lo lleven a interpretar, expresar y negociar sus propios significados. Al profesor, por su parte, se le reserva la “periferia”, un espacio tendiente incluso a la desaparición, por momentos, del escenario discursivo, en tanto que su función de moderador interactivo y facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje no sea requerida.

Teniendo en cuenta esto, vale la pena pensar por un momento como se traduciría esa nueva organización del espacio en términos de Esquemas Anticipatorios, tanto Contextuales como Cotextuales² (Caffi y Janney 1994). Mientras que los primeros refieren a las expectativas que surgen con relación a las conductas más probablemente asumidas por los hablantes / oyentes en las diferentes situaciones discursivas, los segundos refieren a las actividades verbales y no verbales que deberían acontecer en secuencias discursivas particulares, de acuerdo con los eventos comunicativos precedentes.

2. ESQUEMAS ANTICIPATORIOS CONTEXTUALES EN EL SALÓN DE CLASE DE LE (ENFOQUE COMUNICATIVO PROGRESISTA): LA INSTALACIÓN DE LA “TENSION CONTEXTUAL”

De acuerdo con lo expuesto previamente, en la literatura referida a la enseñanza de LEs de las últimas décadas surge una reflexión que incluye expectativas acerca del comportamiento interactivo en este ámbito. Se destacan, a los efectos de la conformación de Esquemas Anticipatorios Contextuales, los tres puntos siguientes:

1. Se espera que la comunicación en el salón de clase de ELE sea “relevante” (Pica 1987), es decir que los interlocutores compartan la necesidad y el deseo de comprenderse mutuamente.
2. Se apuesta a la construcción de situaciones de aprendizaje “no defensivo”, en ambientes lo más distendidos posibles, donde se establezca un clima de confianza que promueva oportunidades de expresión / comprensión de índole personal, incluso al tratar tópicos ideológicamente conflictivos (Almeida Filho 1993).
3. Se asume que en la situación comunicativa del salón de clase de LE la interacción no acontece solo entre “profesores” y “aprendices”, meros papeles de la dramaturgia educativa, sino entre individuos que reaccionan como tales en el desarrollo del intercambio interactivo. En este sentido, pues, se asume un “deslizamiento” de intercambios centrados en la forma lingüística a intercambios centrados en las opiniones de la persona que habla, los cuales no excluyen reacciones espontáneas de los participantes (Cicurel 1990, cf. Lauga Hamid 1990).

² En estos Esquemas estarían implicados no solo valores humanos, sentimientos, deseos, actitudes interpersonales y afiliaciones sociales dentro de una determinada cultura, y formas de comunicación más típicas en diferentes situaciones, como también las presuposiciones situacionales, hipotéticas y predictivas (aunque de un modo frágil), sobre la forma en la cual deben actuar los participantes en una situación dada.

Se instala entonces una suerte de “tensión contextual”, previsible en función de las referidas expectativas para el salón de clase de LE (en nuestro caso, de ELE) y las características propias de tal contexto.

Por un lado, y es fundamental no olvidarlo, tenemos un contexto institucional (el salón de clase de LE) en el cual los participantes transitan en acuerdo a un conjunto de prácticas interactivas específicas (Harris 2003). Tales prácticas conllevan una orientación hacia los papeles institucionales del caso, los que a su vez suponen responsabilidades y deberes asociados a tales papeles (Drew y Sorjonen 1997/2000).

En líneas generales, lo que podría resumirse como propio de este formato contextual en la (casi perogrullesca) afirmación: “el profesor enseña / habla, los alumnos aprenden / escuchan”, ha presupuesto tradicionalmente un tipo de interacción caracterizable en términos de inherente asimetría. La organización conversacional nos presenta a uno de los participantes (el profesor) con el derecho / privilegio de iniciar, orientar, dirigir y concluir la interacción así como el derecho de ejercer presión sobre los otros participantes, i.e. los alumnos (Marcuschi 1986, cf. Briz 2004).

Pero, por otro lado, ¿qué pasa si decidimos (jugar a) privar al participante privilegiado, precisamente de sus privilegios? En alguna medida, hacia esto apunta la construcción de los Esquemas Anticipatorios Contextuales ya referidos. Si la enseñanza comunicativa de una lengua extranjera supone un profesor que desempeña su rol ejerciendo lo menos posible el derecho a disponer de la conversación y presionar al resto de los participantes, deberíamos esperar encontrarnos con una organización interactiva más simétrica, ya que no totalmente (¿o es que acaso podría esperarse una desaparición mágica, digamos, de la asimetría interactiva presente en el salón de clase?).

Si los límites entre habla institucional y conversación no siempre se pueden trazar nítidamente, ya que los participantes dentro de un mismo encuentro (institucional) transitan entre “conversaciones sociales” o “conversaciones institucionales” (Drew y Sorjonen 1997/2000), o, por decirlo de otra forma, si en los ámbitos institucionales el modo informativo / referencial y el modo afectivo / interpersonal se interpenetran una y otra vez (Harris 2003³): ¿qué sucede cuándo se establece un programa de acciones interactivas dentro del salón de clase que, de forma explícita, exacerban la indefinición de esos límites?

¿Deja de existir un participante privilegiado y poderoso? ¿Se produce una igualación? ¿O simplemente, los mecanismos para materializar y mantener el poder se reconfiguran?

En las secciones siguientes, intentaremos mostrar algunos aspectos relativos a las interrogantes planteadas.

3. OTRAS CONSIDERACIONES RELATIVAS AL CONTEXTO ANALIZADO

Aun en el entendido que efectivamente se cumplan las expectativas manifestadas en los Esquemas Anticipatorios aludidos, otros rasgos contextuales merecen ser tenidos en

³ Y entonces se vuelve difícil establecer una distinción neta entre la esfera relacional o interpersonal y la esfera transaccional o informativa. Lo cual Bakhtin (1952-53/1999) postula como aspecto inherente a todo enunciado, que al tiempo que presenta un contenido semántico-referencial particular, resultado de una postura activa del hablante con relación a una determinada esfera semántico-referencial, presenta también un aspecto “expresivo” o evaluación subjetiva emocional del hablante con relación al contenido antes aludido.

cuenta para el salón de clase de ELE. Esto permitirá alcanzar una mejor comprensión relativa a la tensión que se establece en una interacción que parece oscilar, buscadamente⁴, entre un perfil transaccional –y entonces más asimétrico y “distante” del punto de vista social– y uno interpersonal –más simétrico y “solidario” del punto de vista social– (Briz 2004).

1. En estos cursos, las actividades interactivas están enmarcadas en un ámbito comunicativo caracterizable en términos de profesores = hablantes nativos, mientras que aprendices = hablantes no nativos. El profesor en tanto que hablante nativo ocuparía una posición de autoridad “reforzada” debido al conocimiento de la lengua y de la cultura de arribo (Woken y Swales 1989).

2. En estos cursos, los aprendices de ELE tienen un perfil etario y sociocultural similar, ya que son adultos luso-hablantes (brasileños) de nivel universitario (estudiantes o incluso egresados).

3. En los cursos de nivel avanzado⁵ nos encontramos con estudiantes cuyo grado de fluencia les posibilita el establecimiento de pautas de relacionamiento interactivo de mayor sofisticación (no solo por el grado de conocimiento de la lengua española, sino también por la cercanía (socio)lingüística existente entre la lengua de partida –portugués– y la lengua de arribo –español–).

4. EL DISCRETO ENCANTO DE LA CORTESÍA O LAS FORMAS DE ESTABLECIMIENTO DE LAS DEMANDAS EN EL SALÓN DE CLASE DE ELE (ALGUNOS PRESUPUESTOS)

En el salón de clase se espera que los participantes realicen acciones (así sucede en nuestro contexto sociocultural, y en buena parte de otros contextos). La cuestión radica, en todo caso, en quién solicita que tales acciones sean realizadas. La respuesta obvia parece ser: el profesor, ya que a este rol le ha correspondido tradicionalmente el derecho de “ejercer presión sobre otros participantes”.

La realización por parte del profesor de actos de discurso directivos, en los que el hablante busca influir el comportamiento intencional del interlocutor para que lleve a cabo la acción descrita por el contenido proposicional del enunciado (Haverkate 1994 y 2004), es una evidencia clara del ejercicio asumido de tales derechos. Y a su vez, difusa. Porque a esos efectos, se recurre a una serie de estrategias discursivas que incluyen mecanismos de atenuación de la demanda⁶; atenuación que, desde una perspectiva (socio)pragmática, “mitiga” en el otro la sensación de imposición que tales pedidos conllevan. Y enmascara, proponiéndolo de forma casi naturalizada, el ejercicio cotidiano del poder institucional.

Conviene atender, entonces, a las formas en las cuales se relacionan poder (inherente a los contextos asimétricos) y cortesía a los efectos de permitir avanzar tanto en la interpretación de los comportamientos lingüísticos institucionales como en lo que a la definición de normas institucionales respecta (Harris 2003).

⁴ Por la propia “carta de intenciones” del programa de enseñanza comunicativa de LEs mencionado en la sección 1 de este trabajo.

⁵ En el presente trabajo, como se verá más adelante, el análisis se centrará en un curso de nivel avanzado.

⁶ A saber, actos de habla indirectos, desactualizadores modales, temporales o personales, procedimientos retóricos como el recurso a la lítote o la repetición, fórmulas de cortesía y enunciados preliminares, entre otras cosas (*vide* Kerbrat – Orecchioni 2004, Haverkate *op.cit.*).

La cortesía es el conjunto de estrategias que preservan el orden de la interacción mediante la preservación, a su vez, de las imágenes de los participantes (Kerbrat-Orecchioni 2004), o dicho de otra forma, parece ser una condición presupuesta para permitir el avance de la interacción (Bravo 2004). Sin entrar en la discusión relativa al valor pancultural asignado a la conceptualización de la imagen, muy fuerte desde la contribución de Brown y Levinson a respecto del trabajo de Goffman (1959, 1967), parece ser que la imagen social (en lo que hace a obtener el aprecio de los demás) es una preocupación de los hablantes en general, sin importar la pertenencia social o cultural. En todo caso, los distintos grupos sociales construirán su imagen (de distinta forma según sea el caso), entre otras cosas, mediante la asunción de determinados comportamientos comunicativos asociados. La imagen social es multifacetada (imagen básica, imágenes de roles) y dinámica, en sus dimensiones de autonomía o afiliación (Bravo 2004).

En el marco de estas dimensiones, vinculadas a las tendencias a adoptar comportamientos que permiten al individuo revistar un “contorno propio” (autonomía) o por el contrario, comportamientos que habilitan a una persona a identificarse con las cualidades del grupo (afiliación), es que vale la pena revisar las acciones interactivas que se suceden en el salón de clase de ELE. Téngase en cuenta, además, que los referidos mecanismos de atenuación atienden a una presentación de la imagen en términos de “afiliación” antes que de “autonomía”.

Cabe interpretar la forma en la cual tales actos directivos se realizan en términos de esa tensión contextual previamente señalada. Si efectivamente, como se dijo antes, el salón de clase de ELE es visto como un ámbito en el cual no solo participan los roles asumidos de profesor y aprendices, sino también las personas, entonces no habría por qué esperar a la realización de actos directivos que recurran, de forma exclusiva, a estrategias propias de la afiliación antes que de la autonomía.

Esto es, el Esquema Anticipatorio Contextual propuesto (que introduce la simetría y la “solidaridad” entre los participantes), al tiempo que las características idiosincrásicas del contexto en cuestión (hablantes adultos, nivel sociocultural alto y estudiantes avanzados de ELE) desactualizarían el recurso consistente a los mecanismos mitigadores. Al mismo tiempo, habilitarían el manejo de recursos que den un espacio a la autonomía y la delineación de un contorno, sin entorpecer el transcurso interactivo.

Veamos entonces lo que sucede en la realidad de la interacción. El análisis de eventos que sigue se refiere a un curso de nivel avanzado. Se revisó la grabación (audio) de 11 horas de clase de una de los dos profesores a cargo de dicho curso (equivalentes al 70% del total de clases a su cargo). En función de lo presentado en esta sección, se analizan los actos directivos de la referida profesora.⁷

5. “AUNQUE LA MONA SE VISTA DE SEDA...”: ALGUNOS ELEMENTOS QUE DILUYEN LA ASIMETRÍA DEL CONTEXTO ANALIZADO (Y OTROS QUE LA MANTIENEN)

Las clases de este curso fueron dictadas por dos profesores, durante cuatro horas diarias, con una breve pausa a mitad de la mañana. Cada uno de ellos trabajó separadamente en

⁷ La metodología de análisis empleada sigue en líneas generales la propuesta de investigación observacional participativa propia de la Etnografía Escolar propia de Erickson y seguidores, al tiempo que se introducen aspectos propios de la práctica reflexiva, en la medida que la autora de este trabajo es al mismo tiempo una de las profesoras involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje revisado.

una parte de la mañana, aunque la planificación de las clases se realizó de forma conjunta tanto previamente como a lo largo del curso. La profesora cuyas clases se han examinado en esta oportunidad posee formación en la enseñanza de lenguas extranjeras y en lingüística. En su propuesta de trabajo con el grupo de nivel avanzado, buscaba presentarse en el salón de clase como negociadora/moderadora de la interacción. Esto significa que necesariamente debía evitar la “centralidad” interactiva en el salón de clase, tendiendo a la “periferia” (cuestión que se retomará más adelante). El grupo estaba integrado por trece alumnos (tres hombres y diez mujeres) procedentes de distintos estados de Brasil –Río Grande do Sul, Santa Catarina y Paraná–, cuyas edades fluctuaban entre los 20 y los 45 años. Varios de ellos cursaban estudios universitarios con la intención de dar clases de español, y de hecho tres personas ya estaban dando clases de esa lengua, al tiempo que una trabajaba como profesora de portugués lengua extranjera.

En líneas generales, y de acuerdo con los registros elaborados⁸, el grupo se perfila como participativo en lo concerniente a las actividades en general, y a conversar en particular (*“no parecen necesitar demasiado empuje de mi parte para empezar a hablar”*, Diario de la profesora 1ª clase, *“el grupo anda solo en lo que respecta a la comunicación”*, Diario de la profesora 3ª clase).

Se analizan aquí dos eventos, cada uno de los cuales es ilustrativo de una dinámica oscilante que transita entre un perfil transaccional y un perfil interpersonal. En buena medida, la tensión contextual que acompaña ese tránsito no conlleva la desaparición de la asimetría propia de los roles inherentes a los participantes del salón de clase (donde en principio, o se es profesor o se es aprendiz), sino que, en todo caso, asume otras formas de presentación. Si atendemos concretamente a las características de los actos directivos, veremos que estos se vinculan a la actividad discursiva de la profesora, y no siempre se recurre a mecanismos de atenuación para establecer las demandas.

El primer evento seleccionado se revela como particularmente esclarecedor en lo que respecta al establecimiento de una suerte de contrato conversacional propuesto por la profesora para el grupo. Y además, presenta el formato contractual que se mantendrá a lo largo del curso, a la hora de establecer pedidos a los estudiantes del grupo.

Con relación al contrato conversacional, cabe señalar que más allá de la “adhesión al programa” de enseñanza comunicativa progresista la profesora experimenta de forma más o menos consciente la referida tensión contextual (i.e. conversaciones institucionales vs. conversaciones sociales), como puede observarse en la siguiente reflexión: *“Siempre conversan y enriquecen las propuestas (...) pero me quedo con la sensación de que el tiempo es muy corto. Es la eterna cuestión: ¿si están hablando, los llevo para donde yo quiero, de acuerdo con mi planificación de clase, o mejor dejo que la conversación fluya, porque alguien plantea una pregunta, etc.? De hecho pruebo esto último, pero tengo miedo que nos quedemos sin tiempo para las actividades propuestas.”* Diario de la profesora 3ª clase.

Evento 1. “lo que quiero es que...”

1. P- bueno. gente... podemos conversar entre todos ahora?
2. AA- sí...
3. P- porque me encanta que conversen pero.. eh.. lo que quiero es que siempre

⁸ Diario de clase de la profesora-investigadora, y viñetas narrativas que describen a los diversos participantes del grupo.

4. conversemos entre todos.. porque.. yo creo que nos va a hacer mucho bien este... y...

5. AA- [sí

6. AA- [tá

7. P- bueno entonces. para organizar el trabajo. tenemos.. vamos a terminar con lo de

8. Montevideo rural. vamos a ver lo de los asentamientos rurales.. ah.. después. yo tengo 9. los trabajos. que ya me entregaron. eh.. sobre los cuales quería hacer algunos

10. comentarios..

(...)

3ª clase, C.98

A lo largo de este intercambio, que presenta dos demandas (líneas 1 a 4, la demanda vinculada al contrato conversacional, y líneas 7 a 10, una demanda relativa a las actividades que se realizarán ese día de clase), se oscila permanentemente entre formas lingüísticas que expresan afiliación y presentan mecanismos de atenuación de la demanda, y formas que expresan autonomía y la asunción más explícita de un compromiso por parte del hablante con relación a lo demandado.

El evento transcurre luego de algunos minutos de haber comenzado la clase. Previamente han acontecido intercambios entre la profesora y los alumnos sobre informaciones cotidianas (lugares donde comer, precios de las comidas), y se ha dado de forma espontánea una situación en la que los integrantes del grupo comienzan a hablar simultáneamente en pequeños grupos. Es entonces que la profesora convoca al grupo a “conversar entre todos” (línea 1). Esto puede interpretarse como un pedido para socializar la información entre los presentes en el salón de clase, que no excluya ni a la profesora ni al resto de los compañeros (pedido que es reiterado en líneas 3 y 4). En este sentido, vemos que para la construcción de la primera demanda se recurre no solo al uso focalizado de la deixis referencial de 1ª persona plural⁹ (“podemos”, forma antecedida por el vocativo afectivo “gente”, línea 1, “conversemos”, línea 4) sino también de 1ª persona singular (“lo que quiero”, línea 3). Las referidas formas lingüísticas son expresión de autonomía antes que de afiliación. Pero esta última también se encuentra en las estrategias discursivas que emplea la profesora para construir su demanda relativa a “conversar entre todos”. Se constata así el recurso a formas que expresan afiliación en el uso desfocalizado de la deixis en la 1ª persona plural con valor pseudoinclusivo (“nos va a hacer mucho bien”, línea 4), el recurso a una presecuencia atenuadora del segundo pedido de conversar entre todos (“porque me encanta que conversen pero¹⁰..”, línea 4), y el empleo de un predicado doxástico que manipula el valor veritativo de la proposición (“yo creo que nos va a hacer mucho bien”, línea 4).

En realidad, la convocatoria a “conversar entre todos” parecería esconder una convocatoria a no excluir a la profesora, no solo en tanto que persona / participante de ese encuentro social en general, sino también en términos de su particular papel a

⁹ Para la interpretación de los recursos lingüísticos vinculados a la demanda se sigue en esta oportunidad la propuesta de Haverkate 1994.

¹⁰ Obsérvese además que la atenuación se cierra con la forma adversativa “pero”, que de un punto de vista lingüístico delimita con claridad el alcance de dicha atenuación e introduce, luego de una pausa y el marcador metadiscursivo “eh”, el segundo pedido de la profesora.

encuentro social en general, sino también en términos de su particular papel a desempeñar en ese ámbito, donde entonces seguiría asumiéndose como una participante con ciertos “derechos especiales” (en particular, los de dirigir la interacción¹¹).

Luego de la aceptación explícita por parte de los alumnos de la convocatoria a “conversar entre todos” (líneas 5 y 6), la profesora introduce una nueva demanda, esta vez relativa al trabajo a realizar durante ese día.

Y al igual que en la realización de la demanda previa, la oscilación entre formas vinculadas a la autonomía o a la afiliación está presente, aunque preponderan estas últimas. Así, aparece el empleo de la deixis desfocalizada de 1ª persona plural con valor pseudoinclusivo (“tenemos” y “vamos a terminar” en línea 7, “vamos a ver”, línea 8), al tiempo que formas de deixis focalizada de 1ª persona singular (“yo tengo”, línea 8, “(yo) quería”, línea 9). Es pertinente indicar que el recurso lingüístico de focalización deíctica, típicamente autonómico, está sin embargo atenuado en el caso de “quería” puesto que la forma verbal empleada es un imperfecto de mitigación.

Un comentario aparte merece la aparición del marcador discursivo “bueno” en la apertura de cada una de las dos demandas (línea 1 y línea 7 respectivamente), que actuaría en ambos casos como marcador de ruptura secuencial al señalar la introducción de un nuevo tópico. Dada la polifuncionalidad de dicho marcador en español, caracterizado sobre todo por su modalidad deóntica¹², cabría pensar que en este evento la profesora recurre a su empleo también en búsqueda de un efecto mitigador de los dos actos de discurso revisados.

De acuerdo con la observación y el análisis realizado a partir de los registros de las clases del curso, una y otra vez la instancia de planificar las actividades del día se presenta de forma similar¹³, como puede notarse en los ejemplos I a IV a continuación.

Ej. I.

P- yo quería. antes que nada. pasarles como cabos sueltos.. saben lo que son los cabos sueltos. que van quedando?

13ª clase, C.98

Ej. II

P- (...) ahora. para mañana. yo quiero que ustedes me traigan.. una crónica periodística. de una página. que informa que ustedes son periodistas. fueron a la intendencia. consiguieron una serie de datos.. y ahora van a ser publicados en la revista. donde trabajan. tá? en una página. ustedes seleccionan. van para. el lado que quieren digamos con la información. a partir de todo lo que tienen en ese librito.. tá?

5ª clase, C.98

¹¹ Sobre este punto se podría abundar más, pero excede los objetivos del presente trabajo.

¹² La modalidad deóntica incluye actitudes que tienen que ver con la voluntad o con lo afectivo. Los marcadores de modalidad deóntica indican diversas actitudes del hablante respecto del miembro o miembros del discurso en que aquellos comparecen, y al establecimiento de estrategias cooperativas con el interlocutor (Zorraquino y Lázaro 1999).

¹³ Téngase en cuenta las consideraciones que ella vuelca en su diario, relativas a quedarse sin tiempo para llevar a cabo las actividades previstas en el día. Parece ser que este formato contractual de trabajo se establece como una forma de asegurarse/pautar públicamente, al menos verbalmente, que “el tiempo no se le vaya de las manos”.

Ej. III

P-(...) lo demás me. que me van a hacer.. o sea el primer ejercicio y lo que les voy a decir ahora sí es para entregar.. además de lo que me deben..

8ª clase, C.98

Ej.IV

P- y la.. la otra cosa que van a hacer que. digo que tienen indicado acá es dar un aspecto a favor y un aspecto en contra

8ª clase, C.98

En estos ejemplos cabe resaltar algunos recursos de marcación de la autonomía no presentes en el evento antes analizado. A saber: el empleo de la deixis referencial en lo que concierne a la 2ª persona plural en el ejemplo I (“pasarles”) y en el ejemplo II (“ustedes me traigan”, “ustedes seleccionan”), la aparición del dativo ético en el caso del ejemplo III (que implica la focalización de la referencialidad de forma explícita, apuntando así a los aspectos autonómicos). En el ejemplo IV, si bien la referencialidad está focalizada (“van a hacer”) es interesante ver el empleo de un predicado cognitivo (“digo” previamente a la focalización referencial en “que tienen indicado acá”), propio de estrategias de afiliación.

El segundo evento analizado se presenta como un momento (proto)típicamente caracterizador de esa tensión entre formas de afiliación y formas de autonomía, en lo concerniente a la organización misma de la interacción en el salón de clase de ELE de nivel avanzado. Es, al mismo tiempo, un correlato interesante y reforzador en varios niveles del primer evento revisado en esta sección.

Evento 2. “vamos a trabajar entre todos”

1. E- ((se dirige a la profesora)) VXXX.. después de las llamadas de hoy creo que les
2. parecerá medio. medio curso... ((ríen varios alumnos))
3. P- ah. pero. hoy es viernes.. hoy es viernes ((bromeando)) así que no hay problema...
4. E- ((explicando para los que no conocen)) hay mucho de tomar. y volver.. ((ríen varios 5. alumnos al tiempo que hablan y hacen comentarios, de difícil audición para la
6. transcripción))
7. P- van a ir a las llamadas todos?
8. E-vamos..
9. A- sí
10. A- sí..
11. G- si llueve no sale..
12. P- si llueve como ahora... ((conversan varios entre sí y por dos o tres minutos la
13. conversación se dispersa en grupos, no hay una única conversación))
- (...)

14. P- (...) bueno vamos a hablar. vamos a hablar. vamos a leer. vamos a trabajar entre
15. todos. están dispersos..
16. I- esperá. hay un. curso.. la semana que viene para profesores pero
17. P- [sí...
18. I – yo no soy. pero voy a recibirme en la mitad del año. lo puedo hacer?
18. P- hablalo con BXXX
19. MG- empieza la semana que viene.. por la tarde..
20. P- sí a partir del lunes.. va a ser todos los días de tarde.. el requisito que nosotros
21. pedíamos era que fueran personas egresadas.. es decir que ya tuvieran el título..
22. MG- [trabajo como profesor
23. I- [por
24. eso.. pero voy a voy a. tener...
25. P- tú preguntale.. tá?.. y ves.. tá?
26. MG- ahí entonces vamos a tener dos. certificados..
27. P- son diferentes.. son cursos diferentes.. tá.. ah.. también van a.. para los cursos de la 28. semana que viene va a haber algún tipo de evaluación . pero eso seguramente no va a 29. ser en el momento.. va a tener que. ser vía correo. eso después se verá... bueno vamos a 30. terminar. con.. el. el. este. la unidad que habla de Montevideo. vamos a leer.. eh lo que 31. está en la página cuatro. y cinco... acerca de los asentamientos irregulares.. así después 32. vamos a los boliches... tá? digo. vamos a ver si podemos hacer esto. los boliches..
33. después. quiero corregir algunas cositas del trabajo escrito y mandarles.. aunque sé que 34. CXXX ((se refiere al otro profesor del grupo)) ya les mandó... un trabajo escrito...
35. ((hay varios segundos en los que buscan los textos)) bueno.. vamos a ver ..
36. A- página cual?
37. P. página cuatro. GXXX.. te escuchamos.. ((hay algunos comentarios))
38. A- cuál es?
39. P- eh.. página cuatro.. donde dice asentamientos irregulares.. ((hay algunos comentarios 40. incomprensibles mientras siguen preparando el material)) ah sí estamos en este.. bueno.. 41. estamos prontos? vamos.. ((GXXX lee el primer párrafo))
(...)
42. P- CrXXX seguí... ((CrXXX lee el siguiente párrafo))
(...)
43. P- KXXX seguí... ((KXXX lee el siguiente párrafo))
(...)
44. P- MGXX.. ((MGXX lee el siguiente párrafo))
(...)
45. P- CXXX.. ((CXXX lee el último pasaje del texto))

Esta secuencia interactiva presenta cuatro movimientos claramente diferenciados del punto de vista tópico: 1. un primer momento en el cual transcurre una conversación “social” (líneas 1 a 13) en función de un tópico introducido por la alumna E (el desfile de carnaval conocido como “Las Llamadas”, al cual diversos integrantes del grupo piensan ir); 2. la introducción de una primera demanda por parte de la profesora, que alude tanto al “contrato conversacional” del grupo, como al trabajo de ese día (líneas 14 y 15); 3. la introducción de un nuevo tópico por parte de la alumna I (líneas 16 a 29); 4. la introducción de una segunda demanda por parte de la profesora, esta vez relativa a las actividades que desarrollarán a lo largo de esa clase (líneas 29 a 35).

Nuevamente, este evento sucede en los primeros minutos de la clase. Previamente, la conversación se ha desarrollado en torno a aspectos administrativos del curso (necesidad de completar fichas de inscripción) y comentarios de diversa índole. En el inicio del evento, la voz de E introduce el tópico relativo al desfile de carnaval ya mencionado, para lo cual realiza un comentario al respecto introducido por el vocativo que ratifica a la profesora como interlocutora y destinataria (líneas 1 y 2). Si bien ella se muestra cooperativa y contribuye a hacer avanzar la conversación con una broma (línea 3), vemos que busca cerrar ese intercambio (hasta línea 13), una vez que deja de ser público y compartido “entre todos”. Es así que busca reconducir tópicamente al grupo mediante la introducción de una demanda precedida por el marcador discursivo “bueno” (líneas 14 y 15), la cual invoca al “contrato conversacional” explicitado la clase anterior (vide evento 1, líneas 3 y 4). Análogos mecanismos a los revisados en el evento 1, tanto relativos a la autonomía como a la afiliación, se constatan en esta oportunidad: nuevamente se recurre a la focalización de la deixis referencial en la 1ª persona plural (“vamos a hablar”, línea 14 “vamos a trabajar entre todos”, líneas 14 y 15), pero también a la desfocalización (“vamos a leer”, línea 14). Por otra parte, la autonomía se evidencia con fuerza en el comentario que realiza la profesora recurriendo a la deixis referencial de la 2ª persona plural (“están dispersos”, línea 15). Éste evidencia la tensión experimentada por la profesora (“llevarlos a donde ella quiere, o dejar que la conversación fluya”), corolario de la tensión contextual que recorre el salón de clase de ELE.

Más interesante aún es lo que sucede a continuación. Si en el evento 1 la reacción de los estudiantes ante la demanda de la profesora se limita a la aceptación explícita (evento 1, líneas 5 y 6), en éste surge la voz de I (líneas 16 y 18) para demarcarse autónomamente. El recurso a la deixis referencial de la 2ª persona singular, y además en imperativo (“esperá”), nos presenta a I “saliendo” de su rol de alumna (y desafiando así a lo tradicionalmente esperado en el salón de clase) para aparecer como persona que se reconoce con determinados derechos en la arena interactiva de ese contexto institucional. Y es el marco de Esquemas Anticipatorios Contextuales entretejido para dicho contexto el que nos habilita a interpretar su intervención en esos términos, antes que en términos de descortesía en la situación comunicativa en la cual participa. Tal parece ser también la interpretación de la profesora, ya que al tiempo que asiente mientras I interviene (línea 17), acompaña el desarrollo del tópico al brindar informaciones en torno al mismo (hasta línea 29).

Pero la dinámica interactiva vuelve a oscilar a favor de los roles institucionales cuando la profesora reintroduce una demanda (líneas 29 a 35), anunciada nuevamente por el marcador de ruptura secuencial “bueno”, para indicar las actividades del día. La demanda es atenuada por el recurso a la 1ª persona plural con valor pseudoinclusivo (“vamos a terminar”, líneas 29 y 30, “vamos a leer”, línea 30, “después vamos a los boliches”, lí-

neas 31 y 32, “vamos a ver”, línea 35¹⁴), pero alterna con usos propios de la expresión de autonomía antes mencionados (“vamos a ver si podemos hacer esto”, línea 32, “quiero corregir (...) y mandarles”, línea 33).

Un último punto que vale la pena mencionar se refiere a la forma en la cual la profesora se dirige a los integrantes del grupo para solicitar la realización de alguna actividad puntual en clase, en este caso la lectura de un texto (líneas 37 a 45). Para ello se recurre al vocativo y la deixis referencial (“GXX.. te escuchamos”, línea 37), al vocativo y la deixis referencial en el imperativo de 2ª persona singular (líneas 42 y 43), o al vocativo a secas (líneas 44 y 45). Y si bien tales recursos cuentan con una marcada expresión de autonomía y podrían ser interpretados como la evidencia de actos descorteses hacia la imagen de los estudiantes, este no sería necesariamente el caso. En la medida que esas formas lingüísticas se emplean cuando la demanda relativa a la realización de una tarea no resulta excesiva, puede considerarse entonces como un recurso atenuado (y por lo tanto cortés). En la misma línea se presentan los ejemplos V a VII.

Ej. V

P- (...) bueno. a ver.. vamos a empezar. eh. cada uno de ustedes va a ir leyendo. una cosa. tá? vos empezá con el primer renglón (---)

7ª clase, C.98

Ej. VI

P- (...) IXX . eh.. leé un poquito...

(...)

P- bueno. entonces. leé lo de arriba...

(...)

P- eh.. MXX.. te animás a leer...

10ª clase, C.98

Ej. VII

P- bueno.. entonces ah. GXX empezá a leer. vamos a leer primero la Tercera Persona... y después vamos a trabajar un poquito. al final. la cuestión del usted. del vos y el tú.

G- bueno... ((empieza a leer))

13ª clase, C.98

Volvamos a las interrogantes de este trabajo (*vide* sección 2). En el marco de las acciones interactivas analizadas, ¿asistimos a una igualación entre los participantes o los mecanismos para materializar y mantener el poder se reconfiguran?

Hemos visto en el análisis una presentación alternante y coexistente de elementos alusivos a la autonomía y elementos alusivos a la afiliación en la construcción de las

¹⁴ Sería de interés un análisis más detallado sobre el valor de la 1ª persona plural en este evento, pero no será realizado en esta oportunidad por exceder los límites del trabajo.

demandas de la profesora en ese grupo. Esta alternancia parecería corresponderse con la aparición de diferentes imágenes a proyectar en la interacción, a saber la imagen de profesora, por un lado (y entonces estrategias de afiliación) y la imagen de persona o imagen básica (que habilita el recurso a estrategias de autonomía).

Pero en cualquier caso, sea una u otra la imagen con la que se presenta, la profesora no deja de ser la participante privilegiada y poderosa. Si bien se constata la aparición de mecanismos autonómicos en la construcción de las demandas, los mismos no son indicadores de la desaparición de la asimetría interactiva.

El hecho de configurarse Esquemas Anticipatorios Contextuales que habilitan el deslizamiento de “roles” a “personas” en el salón de clase no significa que el poder desaparece; antes bien, éste se reconfigura en la adopción de mecanismos que combinan estrategias de afiliación con estrategias de autonomía. Este entramado, sutilmente engañoso cuando además hablamos de aprendices adultos de nivel avanzado, responde al escenario contextual que se monta para la enseñanza comunicativa de LEs.

El contexto institucional hace suyas en este caso a las conversaciones sociales, que revisten un perfil interpersonal, más simétrico y solidario. Pero al apropiarse de éstas y de los recursos lingüísticos que expresan características de autonomía no abandona la asimetría. Produce, en todo caso, una presentación falaz del formato interactivo propio del salón de clase al institucionalizar lo interpersonal. Y es a través de ese formato que el poder (ahora enmascarado en formas de autonomía al tiempo que de mitigación) sigue presente, “mona vestida de seda” pero mona al fin.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (1993) *Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes.
- BAKHTIN, M. M. (1999) “The Problem of Speech Genres”. En *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, pp. 60-102.
- BIZÓN, A. C. C. (1994) “Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português- língua estrangeira: um estudo comparativo” Tesis de maestría. Campinas, UNICAMP. Inédito.
- BRAVO, D. (2004) “Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía”. En D. BRAVO y A. BRIZ (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, pp. 15-37.
- BREEN, M. P. y C. N. CANDLIN (1980) “The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching”. En *Applied Linguistics*, vol. 1, n. 2, pp. 89-112.
- BRIZ, A. (2004) “Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación”. En D. BRAVO y A. BRIZ (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, pp. 67-93.
- CAFFI, C. y R. W. JANNEY (1994) “Toward a pragmatics of emotive communication”. En *Journal of Pragmatics* 22 (3/4), pp. 325-373.
- CICUREL, F. (1990) “Éléments d’un rituel communicatif dans les situations d’enseignement”. En L. DABÈNE et al. *Variations et Rituels en Classe de Langue*. Paris: Hatier Crédif, pp. 23-54.
- CLARK, J. L. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University.
- DREW, P. y M.-L. SORJONEN (2000) “Diálogo institucional”. En T. VAN DIJK (comp.) *El discurso como interacción social. Vol. 2*. Barcelona: Gedisa, pp. 141-177. (1ª ed. 1997)
- GOFFMAN, E. (1982) *Interaction Ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books. (1ª ed. 1967)
- GOFFMAN, E. (1996) *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes. (1ª ed. 1959)

- HARRIS, S. (2003) "Politeness and power: Making and responding to 'requests' in institutional settings". En *Text* 23 (1), pp. 27 - 52.
- HAVERKATE, H. (1994) *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- HAVERKATE, H. (2004) "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española". En D. BRAVO y A. BRIZ (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, pp. 55 - 65.
- KERBRAT-ORECCHIONI, K. (2004) "¿Es universal la cortesía? En D. Bravo y A. Briz (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, pp. 39 - 53.
- LAUGA-HAMID, M. C. (1990) "L'implication du sujet dans son apprentissage". In L. DABÈNE et al. *Variations et Rituels en Classe de Langue*. Paris: Hatier Crédif, pp. 56-71.
- MARCUSCHI, L.A. (1986) *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- PICA, T. (1987) "Second Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom". En *Applied Linguistics* 8, 1, pp. 3-21.
- WOKEN, M. D. y J. SWALES (1989) "Expertise and authority in native - non-native conversations: The need for a variable account". In S. GASS et al. *Variation in Second Language Acquisition*. Volume I: Discourse and Pragmatics. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 211-227.
- ZORRAQUINO, A. M. y J. P. LÁZARO (1999) "Los marcadores del discurso". En I. BOSQUE y V. DEMONTE (dir.) *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. 3*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4213.

Convenciones empleadas en la transcripción

- P**: Profesora
(()): Comentario del analista
(---): Expresión incomprensible
(...): Trecho omitido
. : Pausa corta (micropausa)
.. : Pausa media
... : Pausa larga
? : Entonación interrogativa
[: Superposición de turnos
A : Alumno no identificado
AA : Varios alumnos no identificados hablando al mismo tiempo